

## Capítulo 2

# El desarrollo de la habilidad performativa en la protesta social

FAVIO SHIFRES Y DANIEL GONNET<sup>9</sup>

LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

*“El piano quedó solo unos minutos, lo miro a la distancia, me encantaría tocarlo, pero no sé hacerlo. Me pregunto si no podría tocarlo de cualquier modo, si no podría acercarme y apretar la tecla que sea, con el dedo que sea, sin esperar nada más que escuchar el sonido que aparece, luego otro, y así, de a poco, dejarme sorprender por esa música. Simplemente eso, apretar una tecla y esperar un sonido”*  
Claudia Piñeiro, *Una suerte pequeña*.”

## Introducción

Tocar de cualquier modo. Se puede entender de dos maneras distintas. La primera nos remite a la idea de hacer algo sin prestar atención a lo que se está haciendo, lo que llevaría a hacerlo de manera insatisfactoria. Por ello, conlleva una valoración negativa: “Poné más atención que estás tocando de cualquier modo!”. Al enunciarlo estamos sentenciando negativamente, criticamos,

---

9 Favio Shifres es Profesor de Conjuntos Instrumentales y Música de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal. Es Doctor en Música con mención en Psicología de la Música. Profesor Titular de Educación Auditiva y Educación Musical Comparada de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige el proyecto de investigación Claves de una epistemología alternativa para el desarrollo formal de habilidades modulares de los músicos profesionales (UNLP-Ministerio de Educación). Editor de la Revista Epistemos, y miembro del comité científico de varias revistas de Psicología de la Música y Educación Musical. Miembro fundador y ex-presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Daniel Gonnet es Musicoterapeuta y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Docente e Investigador, miembro del Lab. para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata - FBA - UNLP). Equipo coordinador y docente de la Tecnicatura en Música Popular de UNLP, Fundación Música Esperanza y Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora. Adscripto de la Cátedra de Educación Musical Comparada de la Licenciatura en Educación Musical FBA UNLP) y docente de la materia Sociedad e Instituciones de la Licenciatura en Musicoterapia (UBA). Integrante de la Cátedra Libre de Musicoterapia (Pres. – UNLP).

inhibimos a quien toca y le pedimos que deje de hacerlo así. La segunda es casi opuesta: nos habilita a hacerlo aun cuando no sepamos cómo. Tiende a romper cualquier inhibición, al enunciarlo alentamos a tocar, como sea. Y además alienta a explorar diversas maneras de tocar asumiendo que no hay una única. En la primera interpretación prevalece un canon, un conjunto de reglas o principios que regulan la acción, un modelo de características idealmente perfectas (RAE, 2016). En la segunda se antepone una motivación, un deseo de llevar adelante esa acción, y un horizonte de posibilidades abierto a la diversidad.

La tensión entre estas dos interpretaciones puede verse como un símbolo de las que los modelos modernos de educación musical y de actividad musical en general generan en las personas que participan de la música. Las tensiones entre la motivación para la música y las restricciones sociales para participar en ella.

La ejecución musical es una actividad que atrae la atención de mucha gente en la vida cotidiana y de diferentes disciplinas académicas. No solamente los músicos y educadores musicales están interesados en ella, sino también los psicólogos la ven con un campo de indagación atrayente básicamente porque se la considera la actividad medular de lo que, en nuestra cultura, reconocemos como conocimiento musical. Desde una perspectiva cognitiva, el conocimiento musical se refiere al modo en el que le damos sentido a ese fenómeno particular en la cultura que es la organización no lingüística de sonidos humanamente producidos, de manera de constituirse en enunciados reconocibles y replicables que conllevan y comunican contenidos y que pueden convertirse en experiencias sensibles y estéticas. Sin embargo, en nuestra cultura, decimos que una persona posee conocimientos musicales principalmente cuando logra desarrollar habilidades especializadas en la ejecución de ciertos instrumentos musicales que generalmente se alcanzan en condiciones altamente controladas de aprendizaje. Visto de esta manera, entonces, se ha considerado que el conocimiento musical es primordialmente performativo y que se adquiere de manera solipsista (SLOBODA, 1985) y como producto de una práctica deliberada (JØRGENSEN & LEMANN, 1997) en la que el cuerpo cumple una función instrumental (WILLIAMSON, 2001). Esa habilidad general involucra una serie de sub-habilidades que son objeto sistemático de análisis para su enseñanza y desarrollo: destrezas motoras y control de movimientos (técnica), regulación auditiva de los movimientos (oído musical) con el objeto de optimizar la comunicación del sentido literal o imaginativo de los enunciados (expresión-interpretación), lectura y sujeción de las acciones a guiones de acción (generalmente en forma de partituras), creación espontánea de acuerdo con un contexto de acción (improvisación), entre otras (PARNCUTT & MCPHERSON, 2002). Para desarrollar esta habilidad, se propician condiciones especiales, por las cuales una persona va construyendo el conocimiento de manera sistemáticamente predeterminada a través de estrategias de enseñanza meticulosamente descriptas en métodos, clases, tutoriales, y otros

dispositivos didácticos. A partir de esta noción básica, cuando la psicología de la música discute las condiciones del desarrollo de la habilidad performativa y el conocimiento musical en general se centra en problemas tales como el potencial musical (KEMP & MILLS, 2002; MC PHERSON & HALLAM, 2009), la práctica deliberada (ERICSSON, 1997; BARRY & HALLAM, 2002; JØRGENSEN & HALLAM, 2009); el entorno social y afectivo (GEMBRIS & DAVIDSON, 2002; MOYER, 2010; GINGRAS, 2012), entre otros.

En este capítulo vamos a argumentar que esta perspectiva de la ejecución musical es parcial, porque deja afuera (probablemente con deliberación) múltiples instancias de conocimiento musical performativo que no es reconocido como tal, justamente por el carácter externo de su construcción. Muchos de estas oportunidades de construcción de conocimiento performativo, que son desconocidas por la educación musical y la psicología de la música están generalmente vinculadas con decisiones tanto personales como colectivas de manifestarse expresivamente a través de la visualización de la presencia del individuo y su cuerpo y la consiguiente elaboración de sonido y movimiento. En ese sentido, aquello que tiene lugar en el espacio público de la protesta social y/o el encuentro asambleario, resulta altamente ilustrativo. Para mostrar cómo ese escenario puede albergar y favorecer la construcción de conocimiento musical comenzaremos trazando un recorrido genealógico de las nociones que hegemonizan el aprendizaje de instrumentos musicales en nuestra sociedad a la luz de los modelos formales de educación musical. El objetivo de esa sección es mostrar la parcialidad de la concepción de performance musical que emerge de esas nociones hegemónicas. Descubriremos cómo sus principales características permean tanto las prácticas informales como la investigación crítica en psicología de la música y educación musical. A continuación presentaremos algunas ideas desde el campo de la psicología cultural que nos permitirán considerar el ámbito socio-comunitario como escenario de construcción de conocimiento, para luego analizar y discutir un ejemplo de aprendizaje instrumental precisamente en el marco de una asamblea social particularmente performativa. Seguidamente, mostraremos el modo en el que la performatividad musical se convierte en expresión del sentido del encuentro asambleario, por lo que las particularidades técnico-musicales de la performance no reconocen un único criterio de eficacia abstracto y aislado de las motivaciones personales y colectivas que la sustentan. Por último elaboramos algunas conclusiones para pensar las oportunidades que se presentan en los ámbitos más formales de enseñanza musical.

## **El paradigma moderno del ejecutante musical**

El paradigma moderno de educación musical, en concordancia con la matriz cartesiana de pensamiento sobre el que se erige, establece una escisión entre las destrezas motoras, las habilidades cognitivas y las disposiciones afectivas. A partir de esta división, el modelo conservatorio (SHIFRES, 2015) de

educación musical se sostiene en la idea de que las destrezas motoras son más sistematizables (o incluso las únicas sistematizables), por lo que los esfuerzos de enseñanza se dirigen primariamente a ellas. A pesar de que esta perspectiva esquemática de la naturaleza del conocimiento musical performativo ha sido criticada desde una variedad de perspectivas teóricas y experiencias prácticas, el modo en el que se aborda tanto la enseñanza como la investigación en el área da cuenta de que dicha matriz – originada en el dualismo cuerpo-mente o cuerpo-espíritu – domina nuestras concepciones sobre qué es hacer música y cómo se construye ese conocimiento (HUNTER, 2005). Tomando como punto de partida dicha dualidad y concentrándonos en su dimensión mecánico-motora, es decir aquellas cuestiones orientadas al desarrollo de los aspectos técnicos de la performance, es posible identificar dos ideas centrales que orientan la educación musical centrada en el aprendizaje de un instrumento: (1) la normatividad preestablecida, precisa, exclusiva y despersonalizada de la técnica instrumental y (2) la práctica deliberada como medio privilegiado para su adquisición y desarrollo. Estos dos rasgos fuertes del modelo de enseñanza hegemónico no son casuales ni inofensivos, sino que procuran subordinar el lugar que la música ocupa en la vida de las comunidades y personas a una configuración más general de control y poder que opera a nivel epistemológico (que incluye cómo se construye el conocimiento, qué lo valida, etc.). Surgen de la instauración de formas de conocer, interpretar y sentir que cristalizan en el pensamiento europeo occidental hacia el siglo XVII y que habitualmente son consideradas como únicas, por lo que cualquier otra posibilidad de conocer, interpretar o sentir, queda excluida. En este marco, la razón subordina el cuerpo a la mente (espíritu), de modo que éste está al servicio de “la razón y la idea”. Los modelos de enseñanza instrumental surgidos de ese ambiente cultural asumen que el cuerpo deberá ser controlado para estar al servicio de una idea sublime (HUNTER, 2005). Combinando el ideal de la eficiencia – propio del pensamiento capitalista desarrollado a partir de la revolución industrial – con la imposición del control de los cuerpos, se desarrolla la noción de técnica instrumental. Junto con esto, se incorpora la estandarización de los instrumentos musicales, con el objeto de lograr mejor calidad sonora y mayores posibilidades de ejecución, y la proliferación de los métodos para el desarrollo de la técnica. Sobre esta base se conforma la ontología del performer moderno.

El performer moderno es un sujeto idealizado que desarrolla una habilidad excepcional, a través de una rigurosa disciplina explícita: “La ejecución musical es una parte fundamental de la existencia humana (...) Es bien sabido que una interpretación en público generalmente representa innumerables horas –incluso muchos años– de aprendizaje y preparación” (RINK, 2002; p.xi; énfasis agregado). Como deja al descubierto esta cita, esta ontología encierra una contradicción constitutiva: a pesar de que hacer música es inherente a la condición humana, ser músico, implica prepararse especialmente a lo largo de innumerables horas para destinar el resultado de ese esfuerzo a una presenta-

ción pública. Esta contradicción, que la psicología y la educación musical parecen pasar por alto, constituye el fundamento central para disciplinar el cuerpo y a partir de ahí, pensar la performance ideal de acuerdo con un estándar de eficacia signado por la noción de virtuosismo (LAWSON, 2002). El virtuoso no es simplemente la persona que ejecuta con solvencia una tarea, sino que es la que además se ejercita en esa virtud. Para ello, somete su propio cuerpo a una férrea disciplina. Pero el disciplinamiento corporal excede la noción de virtuosismo en la performance moderna y se presenta con una doble incumbencia. Por un lado hay un cuerpo disciplinado, invisible, inmóvil, y dispensable: es el cuerpo del oyente. De oyente se pretende solamente una escucha contemplativa y pasiva, sin intervención de su cuerpo, para establecer claramente su rol. Este cuerpo disciplinado del oyente está modelado por normas preestablecidas de participación. Así, se establece cómo la audiencia debe participar, cuando aplaudir y cuando no, por ejemplo, con la consiguiente desaprobación social cuando el comportamiento no es el adecuado.

Por el otro lado, el otro rol, el del performer, se caracteriza justamente por esa disciplina muy rigurosa a la que se somete con el objeto de optimizar su rendimiento físico en busca de un ideal sonoro vinculado más a la noción de estética (contemplación) que a la de *aeisthesis* (sentir) (MIGNOLO, 2010). Así, se da la paradoja de que “una parte fundamental de” nuestra existencia, no está al alcance de todos. De acuerdo con esto, la distancia entre el que toca y el que escucha va aumentando progresivamente.

Además, el disciplinamiento técnico del ejecutante musical está pautado a priori por el propio modelo pedagógico. Éste prescribe una lógica establecida independientemente del sujeto y plasmada en el método o la técnica específica. Así, para todos los sujetos, independientemente de las características de su cuerpo y las motivaciones que lo impulsan, el recorrido de desarrollo instrumental está predeterminado.

Esta concepción moderna de músico y su correlato pedagógico (en el modelo conservatorio) tienen dos consecuencias importantes. En primer lugar promueven un tipo de prácticas que distan notablemente de la predisposición filogenética que impulsa a los humanos a desarrollar las formas expresivas entre las cuales están las que consideramos arte en el seno de nuestra cultura. Dicha predisposición está directamente vinculada con la necesidad de generar experiencias colectivas que favorezcan el entendimiento y la cohesión comunitaria (CROSS, 2012; DISSANAYAKE, 2014). Así, esas prácticas, en vez de promover el sentido de colectividad, se centran en un tipo de comunicación unilineal y unidireccional del performer hacia su audiencia, alrededor de un objeto (la obra musical y su interpretación) constituido previamente al encuentro entre ambos. Además el objetivo de la comunicación es, en ese caso, el de destacar los elementos relevantes de esa interpretación, sin tener en cuenta otros significados que pueden emerger, y que atañen justamente al sentido de comunidad

dejado de lado. El performer es así un médium que está al servicio de una idea de música preestablecida para alcanzar un sonido idealizado.

En segundo lugar, esta idea de músico parte de la necesidad de transitar un recorrido educativo formal como condición *sine qua non* para la participación en la música. De este modo, no se reconocen otras formas de adquisición de las habilidades de ejecución instrumental, y de objetivos y motivaciones para la performance musical. Por esa razón esta pedagogía musical no atiende a modos de construcción de conocimiento que se alejan de la lógica individualista mencionada. La construcción del conocimiento musical, por lo tanto, no reconoce ninguna instancia co-participativa, ni ninguna consecuencia en lo social (LADAGGA, 2006).

## Una perspectiva crítica

A pesar de que las formas institucionalizadas de aprendizaje instrumental (a través del modelo conservatorio) hegemonizan los estudios psicológicos sobre las condiciones y modalidades de construcción del conocimiento performativo, el alto reconocimiento que muchas personas que no se han ajustado a la lógica del modelo tienen como músicos en los medios musicales actuales condujo a muchos investigadores a plantear una perspectiva crítica del problema del desarrollo de la habilidad de ejecución sobre la base de reconocer otras posibilidades de construcción de conocimiento. Así, en la actualidad disponemos de interesantes análisis del modo en el que muchos músicos aprenden a tocar un instrumento sin haber transitado los claustros que habita el modelo, desarrollándose en aparentes condiciones no formales (sin una sistematización previa en un marco institucional) e incluso no instruccionales (sin contar con premisas de enseñanza deliberadas, intencionalidad de enseñanza). Estos estudios destacan condiciones de aprendizaje diferentes a aquellas instituidas.

Por ejemplo, John A. Sloboda (1991), detalló casos de alto desarrollo de la habilidad para tocar un instrumento ocurrido en condiciones no instruccionales. Entre ellos, encontró interesantes características en la vida de Louis Armstrong que pudieron haber favorecido su pasaje de ser un niño de la calle en la pauperizada New Orleans de principios de siglo XX a constituirse en uno de los referentes principales del Jazz y el creador de un estilo particular de canto y trompeta dentro del género. Sintéticamente, identificó algunas claves biográficas para ese desarrollo en: (1) la inmersión en un ambiente musicalmente rico, “con muchas oportunidades para escuchar y observar” (p. 21); (2) la exploración sistemática temprana de un medio de producción (voz); (3) la libertad para explorar, sin consecuencias negativas (represivas); (4) la no distinción entre práctica y performance; (5) fuertes motivaciones (externas e internas); (6) una serie graduada de oportunidades.



Por su parte, Lucy Green (2002), estudió las prácticas informales a través de las cuales aprenden a tocar un instrumento los músicos populares (una categoría relativamente difusa que caracteriza a las personas que son reconocidas por el mercado de consumo musical como músicos, pero que no producen la denominada música académica o *art music*), destacando el tipo de práctica informal que realizan como diferente a las prácticas propias del modelo conservatorio. Para estos músicos, el contexto opera como un medio de inmersión que les brinda condiciones favorables para el aprendizaje. Esos contextos tienen abundante riqueza musical puesta a disposición del sujeto que está aprendiendo. Las relaciones de aprendizaje que se establecen son más informales y horizontales. Así, un par puede ser considerado un referente del cual obtener el conocimiento que se busca. Estas relaciones más vastas se extienden a los medios tecnológicos al alcance (reproducción de audio, tutoriales, internet, etc.), reemplazando y/o actualizando tecnologías anteriores, como la partitura.

Notablemente, una característica de estos aprendizajes informales es su fortaleza afectiva. Por un lado está fuertemente vigorizada la motivación para la práctica. Por ello tanto los conocimientos teóricos como los técnicos se construyen ad hoc de acuerdo con las necesidades específicas. De este modo, la técnica, en cuanto habilidad motora, está orientada a una meta distal (la producción del sonido deseado) más que a la conciencia de los problemas mecánicos en sí. Cuando esa conciencia se hace presente y los músicos comienzan a sistematizarla, la habilidad ya está muy desarrollada. Pero también la situación de práctica es en sí misma altamente recompensante. En las circunstancias que Green describe los aprendizajes tienen lugar junto con una clara conciencia de “estar haciendo música”, además de una enorme fruición al hacerla por sobre todas las cosas.

A pesar de las diferencias de enfoque con que estos estudios consideran la performance musical, se puede apreciar que la noción de músico que permanece vigente corresponde a la que la Modernidad impuso. Este paradigma se manifiesta en una serie de limitaciones que estos estudios todavía exhiben. En primer lugar siguen considerando la diferencia en los modos de adquisición de la habilidad musical como ligada al repertorio. En tal sentido, tanto Sloboda como Green adjudican las particularidades de los procesos de aprendizaje que describen al repertorio, sobre la base de experiencias de lo que ellos mismos definen como músicos populares. Es decir que son los repertorios lo que establecen las diferentes categorías de músicos (clásicos, populares, tradicionales, folklóricos), que claramente aluden a rasgos externos a la habilidad en sí. Esta vinculación con un determinado repertorio en vez de cuestionar el paradigma hegemónico, lo reafirma. Para el modelo conservatorio el sujeto es una *tabula rasa*, no desarrolló conocimiento musical hasta que no comienza a desarrollar el método. Lejos de cuestionar esto, los trabajos de Sloboda y Green, de algún modo reafirman la idea de que para el repertorio académico, el

aprendiz seguirá siendo una tabula rasa hasta no adentrarse en la formalidad del modelo. Por el contrario, una mirada verdaderamente crítica del enfoque tradicional puede advertir que cualquiera sea el repertorio o el tipo de prácticas musicales que la persona realiza en el marco de las actividades musicales propias de su cultura, tiene lugar la construcción de un conocimiento que sirve de fundamento para toda su experiencia musical futura, incluidas las prácticas formales dentro del modelo conservatorio.

En segundo lugar, ambos trabajos identifican también la práctica informal con la noción de música como presentación. De acuerdo con Thomas Turino (2008) la ontología de música en cuanto presentación es la que, asociada a la noción iluminista de Bellas Artes, entiende la actividad musical como orientada a la producción y exhibición de obras musicales para ser contempladas. La finalidad es siempre presentar el producto. Los trabajos alternativos presentados, de Sloboda y Green, no eluden esa concepción. Por el contrario, centran ciertas variables claves en el desarrollo de la habilidad, como la motivación y el espacio de la práctica musical, en la noción misma de presentación. El objetivo que orienta la práctica (sea formal o informal) sigue siendo también el logro de un ideal sonoro (estético) particular que se modela para ser contemplado, de modo que los ajustes comportamentales que se producen y que pueden dar cuenta de la construcción del conocimiento performativo son considerados a la luz de un determinado canon estético.

En tercer lugar, estos autores sostienen que el contexto actúa como un medio en el cual la persona se encuentra inmersa, siendo esa inmersión lo que se requiere para que el conocimiento sea adquirido. A pesar de la importancia que se da a los acontecimientos del rango social vivido en dicho entorno, su calidad, medida en términos de su riqueza intrínseca, es nuevamente considerada desde el punto de vista del observador externo, quien sesga su valoración respecto de aquellos elementos que para el propio paradigma moderno se considera un bien musical. Sin embargo, existen, desde luego, muchos atributos más en el entorno social, y fundamentalmente muchos modos más a través de los cuales el propio sujeto se vincula con y dentro de él, que no son considerados. Así, estas perspectivas se limitan a evaluar las posibilidades que el entorno brinda para tocar, escuchar y componer (GREEN, 2009), pero no a considerar la significatividad de la música dentro de esos entornos.

Finalmente, los músicos populares descriptos en los trabajos presentados sostienen la tendencia a “aprender en soledad” (GREEN, 2009). Del mismo modo, el caso descripto por Sloboda, muestra a un sujeto cuya práctica sigue siendo solipsista. En ninguno de los casos es la propia interacción social, su naturaleza, y los detalles de intercambio lo que se configura como condición de posibilidad para la construcción del conocimiento musical. Esta característica de los aprendizajes musicales define claramente la perspectiva moderna. Al respecto es oportuno recordar que la concepción de desarrollo en general y



en particular en lo que atañe a lo musical, ha ido transformándose en el tiempo desde lo colectivo hacia lo individual. De este modo, la idea de sujeto que aprende es una construcción relativamente reciente (JANZ, 2004).

A pesar de la intención de estos trabajos de presentar alternativas al modelo de educación musical y formación instrumental tradicional, son limitados en su análisis crítico por no hallar el encuadre teórico que les permita profundizarla. Un aspecto de la crítica que queda a mitad de camino es el de la incumbencia cultural de los procesos de desarrollo cognitivo. En la siguiente sección abordamos algunos conceptos teóricos que nos permitirán comprender mejor la naturaleza socio-cultural de los aprendizajes musicales.

## **¿Cómo construimos el conocimiento musical en la cultura?**

Hemos visto el surgimiento de una preocupación, en los campos de la psicología de la música y la educación musical, por trascender los límites del modelo conservatorio para explicar los mecanismos de adquisición de la habilidad performativa por fuera del espacio instruccional. El ejemplo del trabajo de Sloboda (1991) es notable al tratar de reconstruir las posibles etapas de un desarrollo que dio lugar a una habilidad como la de Armstrong. Pero también hemos visto que los datos recogidos de su biografía y puestos en evidencia, sin embargo, no hacen más que adscribir a la lógica del modelo conservatorio. Esto se debe a que el marco conceptual desde el que se explica ese desarrollo, el de la psicología cognitiva clásica, es epistemológicamente afín al modelo pedagógico. Tanto la psicología cognitiva clásica como el modelo conservatorio sostienen la reducción a lo racional, lo interno, lo individual y lo innato (GUITART, 2008).

Por el contrario, la perspectiva culturalista de la psicología busca superar esos cuatro reduccionismos, a la luz de que las prácticas sociales no solamente dan cuenta de la mente humana sino que la regulan y transforman. De ahí que no pueda pensarse el proceso psicológico desvinculado de la cultura, toda vez que ambos se retroalimentan en su construcción. Por esta razón para la psicología cultural la mente es la construcción social de significados y la elaboración personal de los sentidos de la multiplicidad de artefactos de la cultura.

Hace ya cuatro décadas Urie Bronfenbrenner (1979) formulaba que el desarrollo humano puede entenderse como “un cambio perdurable en el modo en el una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1979, p.3). En esta perspectiva, se entiende al ambiente como el medio que sustenta el proceso psicológico que puede ser abordado desde diferentes niveles. Así, el proceso psicológico puede observarse desde el nivel intrasujeto hasta niveles macroculturales en el que los rasgos estudiados dependen de la sociedad y la época. Aquí el desarrollo es visto como el resultado de una íntima interacción del sujeto con el entorno por lo que no es posible estudiarlo a través de “una hipertrofia de la

teoría y la investigación relacionada con las propiedades de la persona y sólo la concepción y la caracterización más rudimentaria del ambiente en el que se encuentra” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 16). Los estudios sobre desarrollo y aprendizaje de la habilidad musical, en general, e instrumental, en particular, de los denominados músicos populares, se inscriben en ese tipo de caracterización rudimentaria del contexto. Por esa razón, como dijimos, no pueden trascender la lógica cartesiana racional, internalista e individual. Siguiendo a Bronfenbrenner, es posible apreciar con claridad que, en esos estudios, el análisis del ambiente es débil tanto en cuanto a su teorización como en cuanto a los datos que se recolectan y analizan.

Desde una perspectiva culturalista, Jaan Valsiner (2006), ha propuesto un modelo de desarrollo cognitivo, con particular atención “al afecto subjetivamente emergente de los acontecimientos mundanos de la vida cotidiana” (2006, p. 264) a partir del axioma de que creamos significado de una infinidad de detalles que nos circundan y que pasan casi desapercibidamente en cada momento a lo largo de nuestra experiencia. Para Valsiner, esos detalles dan forma a los episodios que a su vez constituyen nuestra experiencia. Pero al mismo tiempo nosotros, a través de esos mismos sentimientos impactamos en los detalles de la experiencia. Por ello, “la vida psicológica humana en sus formas mediadas por signos es afectiva en su naturaleza” (2006, p. 265). Para entender cómo se produce esa construcción de sentido cargada de afecto, propone examinar la experiencia simultánea e interrelacionadamente en los tres dominios mutuamente implicados en el desarrollo de la misma: el microgenético, el mesogenético y el ontogenético.

En el nivel microgenético, estamos permanentemente extendiendo hacia el mundo que nos rodea una red de significados que nos permite encontrar sentido al caos que nos rodea y responder pertinentemente al ambiente de acuerdo con el sentido creado en cada nuevo momento. De este modo, por ejemplo, al caminar por la calle hacia mi casa, me hago a un lado si viene una persona de frente, me cierro el abrigo cuando sopla el viento frío y examino el frente de las casas para desestimar las casas que no son la mía. Por esta razón, Valsiner afirma que “la creatividad de la psyche humana en la generación de nuevos significados al vivir la vida propia es hiper-productiva” (2006, p. 265). Tanto es así que la mayor parte de esos significados espontáneamente contruidos son descartados inmediatamente o más tarde, cuando asumimos que ya no los necesitaremos. No obstante, otros sentidos contruidos en medio de esa superabundancia, pueden ser conservados. Toda esa actividad tiende a estabilizarnos, a reducir la incertidumbre y a procurarnos un adecuado equilibrio entre nuestras condiciones subjetivas y el entorno inmediato. La vida en la cultura permite que muchas de esas prácticas de sentido se organicen en escenarios de actividades estructurados culturalmente con el objeto de canalizar muchas de esas experiencias microgenéticas. Estos son los escenarios mesogenéticos, los cuales posibilitan

la reiteración y configuración de las actividades de modo de proyectarlas de manera estable hacia futuros escenarios tanto de nuestra vida como de la cultura. Esos significados proyectados que perduran a lo largo de la vida en la cultura, constituyen el nivel ontogenético de nuestra construcción de sentido. Así, “algunas experiencias selectas – algunas directamente del dominio microgenético y otras a través de la recurrencia mesogenética de eventos – se transforman en estructuras de sentido relativamente estables que guían a la persona en el curso de su propia vida” (VALSINER, 2006; p. 266).

De acuerdo con Valsiner, no existe necesariamente un isomorfismo entre los tres niveles organizacionales de nuestra experiencia. Esto quiere decir que el sentido construido en cada nivel se proyecta de diferente manera, con diferentes implicancias, hacia los otros. Así, un detalle a nivel microgenético, puede tener un impacto importante en el nivel ontogenético, aunque esa experiencia no esté del todo asistida por contextos de actividad mesogenética. Y viceversa, un contexto mesogenético adecuado puede contribuir a capturar experiencias microgenéticas de valor.

Desde esta perspectiva, la ontogénesis de conocimiento musical, y en particular, el desarrollo de la habilidad performativa, puede caracterizarse desde la interacción del sujeto con su contexto físico y social, en la que experiencias microgenéticas pueden tener un impacto considerable, y los escenarios mesogenéticos pueden brindar favorablemente las condiciones para la proyección de los significados al campo del conocimiento tanto individual como cultural. En ese marco, situaciones fuertemente cargadas de musicalidad y de afecto se brindan como oportunidades claves para el desarrollo de la habilidad performativa.

Para ilustrar esta posibilidad elegimos un caso en particular. Así, en lo que queda del capítulo vamos a mostrar de qué modo la protesta social puede operar como escenario mesogenético para la ontogénesis de conocimiento performativo musical entendido a partir del sentido construido de la musicalidad particular de las experiencias microgenéticas. La elección de este objeto de estudio no es aleatoria. Por el contrario, las características de la musicalidad de la protesta social permite desprendernos de tres rasgos que definen al modelo pedagógico conservatorio como producto del pensamiento de la Modernidad. Estos son el individualismo, la lógica internalista del pensamiento y el conocimiento, y la ontología de música como presentación.

## **La protesta social y lo performativo**

Por protesta social nos referimos aquí a las diversas formas de manifestación social pública y masiva, a través de las cuales, diferentes colectivos sociales se expresan ocupando el espacio público. En esta caracterización

entran marchas, concentraciones y asambleas sociales, gremiales y políticas. Estos escenarios son en sí mismos performativos. Implican poner el cuerpo. Nuestra presencia en la marcha o la asamblea ya está expresando algo. Por lo tanto nuestro cuerpo está realizando una performance en ella través de su mera presencia. Esta performance implica, asimismo, el movimiento y el sonido de los cuerpos congregados y la utilización de un entorno determinado toda vez que no existe la protesta sin su escenario (BUTLER, 2017).

Pero, además, existen manifestaciones sociales que son marcadamente performativas y que se orientan a formas que pueden definirse antropológicamente como expresiones artísticas (figura 1). En ellas, las personas congregadas buscan que sus cuerpos hablen todavía más allá que a través de su mera presencia, y articulan formas especiales de estar congregados. En esas maneras de hacer especial la presencia se enlaza directamente con la predisposición humana a la creación artística (DISSANAYAKE, 1985, 1992). Las formas bi y tridimensionales, el color, las texturas, el sonido y el movimiento son modelados con una clara finalidad expresiva.



Figura 1. Formas de elaboración de la presencia en el escenario de la protesta social

Por fuera de esta dimensión antropológica de la racionalidad estético-expresiva, esta performance se aleja considerablemente de la noción de performance asociada al arte moderno. En primer lugar, la elaboración de las formas expresivas (visuales, kinéticas, sonoras, etc.) no están orientadas a ser presentadas ante una audiencia, sino que se dirigen al colectivo del cual ellas mismas forman parte. Así, la performance es un medio para fortalecer el vínculo con los otros en el tiempo y el espacio de la protesta o asamblea y, fundamentalmente, de regular y ecualizar los estados internos de los participantes. Estos estados internos son experimentados como los contenidos de la performance. Por ello un sonido o un movimiento no es evaluado en términos de su estructura y equilibrio intrínseco – como ocurre en una presentación artística – sino en términos de su capacidad de albergar y comunicar los estados inter-

nos colectivos. Así, tanto el espacio como el tiempo son utilizados de un modo diferente, y hasta opuesto, al que ocurre en la performance presentacional. No importa quién ve o escucha ni de dónde ve o escucha. No tiene un comienzo ni un final predeterminado. El espacio público se brinda generosamente para facilitar el encuentro. Las personas circulan en él en diferentes direcciones, entrando y saliendo del espacio-tiempo compartido. Cada persona es parte de la performance, y al mismo tiempo la performance misma trasciende la presencia de cada individuo. Todas estas cuestiones chocan con la noción de arte en tanto obra. La necesidad expresiva no se orienta a encerrarse esos límites, ni aun cuando lo que ocurra en la asamblea pueda ser transformado en objeto (video, grabación, fotografía) que se pueda mostrar como obra y exhibir en una galería o difundir mediáticamente. No es ese el sentido de este hacer. Las acciones están guiadas por el sentir, y se presentan como un todo indivisible de dicho sentir. Así, por ejemplo, la expresión de indignación que conlleva un canto de protesta, no puede ser representada porque es anterior al canto mismo y se configura en la unión con otros múltiples sentimientos de indignación que confluyen en la marcha. Es una expresión del sentir cuyos rasgos se resuelven en la propia comunidad. Con ello se revitaliza el sentido antropológico de la performance: desarrollar la capacidad de actuar como señal honesta frente a la incertidumbre social (CROSS, 2010). Pero, además las acciones están también guiadas por fines concretos a través de los cuales serán evaluadas.

Ese espacio social es, entonces, el ámbito en donde se construye el conocimiento específico que luego estará disponible para cualquier otro uso. Genera una sistematicidad propia, afín a los cuerpos que allí están. De este modo, el encuentro social articula, promueve, posibilita y contiene múltiples formas de construir conocimiento. Brinda las condiciones para que esa construcción suceda de un modo no preestablecido por modelos o experiencias previas. Siguiendo a Valsiner (2006), podríamos decir que la asamblea o manifestación masiva es sumamente rica en instancias microgenéticas, facilitando la superproducción de sentidos específicos, y suprimiendo factores de inhibición subjetivos y sociales.

Del mismo modo, la asamblea es un medio propicio para sostener, reiterar, enfatizar y nutrir las prácticas, convirtiéndose en un escenario me-sogenético privilegiado. En primer lugar promueve relaciones intersubjetivas relativamente horizontales. Así, por ejemplo, todas las personas miran hacia un mismo frente, a diferencia de lo que ocurre en una situación presentacional en la que el performer se enfrenta a la audiencia. La participación es masiva, y relativamente indiferenciada. Esta participación se desarrolla en un continuo temporal, espacial y semiótico. Por lo tanto, lo que ocurre aquí está al mismo tiempo ocurriendo allí. Los instrumentos y los instrumentistas “invaden” el espacio del público, por lo tanto, envuelven al que no está tocando quien pasa a tocar. A diferencia de lo que ocurre en una orquesta sinfónica en la que la



ubicación se vincula con la experticia (hay un primer atril, un cabeza de fila, etc.) aquí la ubicación no está predeterminada sino que establece conforme la dinámica del propio encuentro. Lo que ocurre ahora, puede volver a ocurrir en cualquier momento. El tiempo transcurre según la necesidad de cada participante, y se proyecta ajustadamente en la historia de cada uno: los diferentes tiempos que confluyen en la experiencia – los de los más experimentados tanto como los de los neófitos- se funden en una unidad de acción. El significado de lo que está ocurriendo es sentido más o menos de manera similar por todas las personas que están participando del momento.

Además, el escenario asambleario es un marco de relaciones interpersonales fuertes. Las personas que se dan cita allí comparten las consignas de la marcha, y con ellas también sus motivaciones, historias personales, recorridos de militancia y lucha, anhelos y objetivos. Resulta fácil reconocerse en el otro, y entender qué es lo que el otro está sintiendo en este momento. El encuentro con el otro estimula el deseo de participación en esto que se escucha, para que se escuche más fuerte y más lejos, más poderoso y también más bello. “Musicar es afirmar, explorar y celebrar las relaciones que emergen o surgen cuando escuchamos música, la hacemos o nos involucramos con ella” (SMALL, 1999; s/p). Son variadas las posibilidades de ontogénesis que la experiencia de la protesta social brinda en cuanto condición para la experiencia microgenética y como escenario mesogenético. Vamos a describir dos a través de sendos ejemplos. Una se proyecta hacia la construcción personal (individual) del conocimiento performativo. La segunda da cuenta de un modo culturalmente compartido de dar sentido a la performance.

## **La construcción de la habilidad instrumental musical en la protesta social**

Durante los primeros meses de 2018 se discutió en el parlamento argentino una ley para legalizar la interrupción voluntaria del embarazo. Se trata de una lucha sostenida durante décadas por grupos feministas y de derechos humanos que fue ganando espacio en la discusión pública a lo largo de los años. Luego de meses de discusión interna en las comisiones del Congreso con la participación de numerosos referentes que esgrimieron sus posiciones a favor y en contra de la norma, el debate llegó a las sesiones plenarias tanto de Diputados como de Senadores quienes debían con su voto apoyar o rechazar la ley. Debido a que muchos legisladores habían tenido una posición lável durante los debates, o habían evitado pronunciarse acerca de su decisión, el resultado de las votaciones era incierto. Así fue que los grupos que propiciaban la sanción de la ley decidieron manifestarse ocupando las calles para difundir y ganar apoyos para

el resultado positivo. Los días en los que se celebraron las discusiones en ambas cámaras legislativas, se organizaron permanencias activas de manifestantes alrededor del Palacio Legislativo. La decisión fue permanecer “custodiando” el Congreso Nacional durante toda la sesión hasta que se conocieran los resultados. Las sesiones del 13 de junio (en la Cámara de Diputados) y del 8 de agosto (en la de Senadores) fueron muy largas, y cientos de miles de personas se prepararon para pasar allí muchas horas. Se trata de los meses más fríos del año en Buenos Aires, y para peor, ambos días llovió (en el segundo se descargó una fuerte tormenta), por lo que la permanencia en las calles se hacía más dura todavía. Sin embargo, más de un millón de personas ocupó las calles en cada ocasión. Las manifestaciones tenían una connotación corporeizada muy fuerte, se trataba de defender el derecho de las mujeres y varones trans a decidir sobre sus cuerpos, y por ello, la presencia en las calles mostraba claramente la decisión de poner el cuerpo para defender el derecho a decidir sobre él. El movimiento a favor de la ley había incorporado desde hacía unos años un signo distintivo, un pañuelo verde con un símbolo a favor de la ley (figura 2). Poco a poco el pañuelo, y cualquier tipo de insignia verde fue ocupando las calles de la ciudad. Esa fue la marca performativa más notable y permanente. No obstante, la permanencia de los cientos de miles de personas alrededor del congreso durante casi un día completo en ambas ocasiones estuvo marcada por la una actividad expresiva notable. Disfraces, malabares, acrobacia, maquillajes, bailes y sobre todo mucha música. Toda la manifestación es una inmensa red de contactos de sonido y movimiento que permite a cada uno reconocer el estado interno de los demás y sentir juntos. Es claramente un escenario vibrante de musicalidad comunicativa, el concepto de Stephen Malloch y Colwin Trevarthen (2009) propusieron para definir y caracterizar la habilidad humana para congeniar con el gesto sonoro y kinético del otro, y que está en la base de la comunicación.



Figura 2. El pañuelo verde como insignia del movimiento por la ley de despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo.

A un costado de la calle, debajo de una marquesina, un grupo de chicas reparten instrumentos (redoblantes y zurdos) y se disponen a comenzar a tocar. No se ubican en ronda, se disponen en filas para protegerse de la lluvia debajo de la marquesina. Frente a ellas una joven indica qué tocar. A Mariela le tocó un redoblante. Es evidente que nunca antes había sostenido uno. Se lo cuelga con dificultad y toma los palillos con ambas manos (Figura 3a). Es la primera vez que toca ese instrumento, pero no lo piensa. Sólo piensa en hacerse oír, en decir estamos aquí, este es nuestro mensaje y queremos que se escuche.



Figura 3. (a) Panel izquierdo: Primera ejecución de Mariela; (b) Panel derecho: más tarde, Mariela a la izquierda.

Los redoblantes van a hacer repetir un patrón rítmico mientras que los zurdos harán otro (Figura 4), cuando la directora lo indique, antes marcarán un tiempo cada 4 y luego 1 cada 2. Mariela no sabe de qué se trata, pero ni se lo pregunta, está con todas sus compañeras y quiere hacerse oír. Presta atención a la indicación para comenzar. Está tan ansiosa que comienza antes: como no tiene experiencia, no sabe que el comienzo del gesto de la directora es el levare y se anticipa casi un tiempo completo al resto de sus compañeras. En la figura 4 transcribimos aproximadamente lo que va tocando Mariela.

\* Mariela no toca, levanta los palillos. Se toca la frente con la mano derecha. Mira hacia la derecha.

Figura 4. Performance en la vía pública. Transcripción

Los 20 segundos que tomamos con nuestra cámara dicen más o menos lo siguiente: Mariela no sabe a priori qué es lo que tiene que tocar, escucha y trata de acoplarse. Intenta tímidamente, casi sin tocar con los palillos el parche, dos compases seguidos y se da cuenta de que no es eso. Se detiene y mira al costado, como tratando de capturar con la mirada lo que tiene que hacer. Se queda un instante detenida y luego vuelve a intentarlo. Toca el tiempo fuerte del tercer compás e intenta el tercer tiempo. El cuarto compás intenta más decididamente pero no acierta a acoplar con el patrón que tiene que hacer. A partir de la entrada de los zurdos con su patrón (en ternario) parece que esa idea le resulta más familiar. Para cuando comienzan las palmas, se acopla totalmente a ellas siguiendo su patrón rítmico. Ahora sí! Está tocando con todas ellas, ahora sí se está haciendo escuchar segura y firme. A lo largo de estos 20

segundos de microgénesis ella decidió qué elementos de los que escuchaba y veía le sirvieron para pasar del desconcierto a lograr ese sentido de estar tocando con las otras, y ser todas un único toque.

Seguimos nuestro camino. Damos unas vueltas, y volvemos sobre nuestros pasos. Ya amanece, dejó de llover. Volvemos a pasar por donde estaba el grupo de chicas con sus tambores. Como dejó de llover y el sol comienza a salir, ocupan más lugar en la calle, ya no se resguardan debajo de la marquesina. Mariela está integrada a la ronda (Figura 3b). Ahora toca y baila al mismo tiempo, junto con sus compañeras se mueve al ritmo de los tambores y toca los ritmos que van cambiando. No se da cuenta de que esta noche aprendió a tocar el tambor.

## **La construcción del sentido de protesta en el toque de la performance musical**

La Marcha de los Bombos es una celebración popular que tiene lugar en Santiago del Estero (Argentina), en el mes de julio, para celebrar la fundación de la ciudad (la más antigua del país). Como señalan sus creadores, la marcha busca: “Recrear un espacio de identidad cultural sin dueños, horizontal, pluralista, democrático y autoconvocado, que nos permita alimentar nuestro ser santiagueño (y) [r]econocer al bombo como un elemento cultural que nos representa en todas las latitudes de nuestra provincia y el país.” (Marcha de los Bombos, s/f; s/p)

El evento reúne a miles de personas que llegan con sus bombos desde todo el país para sumarse a la multitudinaria marcha. Ésta se desarrolla a lo largo de toda la ciudad, pero un sitio característico es el denominado Patio de Froilán, un típico patio santiagueño. En el Noroeste argentino el patio de las casas es el sitio donde las familias y los amigos se juntan a guitarrear y bailar las zambas, chacareras y otras danzas típicas del repertorio de la región. Algunos de estos patios han ganado prestigio local y han abierto sus puertas y ampliado su alcance. El Patio del Indio Froilán es uno de ellos. Froilán González es un lutier de bombos.

En concordancia con lo que señalamos en la sección anterior, la marcha se constituye en el escenario mesogenético privilegiado para la construcción y circulación de conocimientos vinculados con la práctica del instrumento, y de los repertorios folklóricos vinculados (zamba, chacarera, gato, etc.). Como en la marcha de protesta social, la celebración ofrece una continuidad temporo-espacial que favorece las condiciones de mesogénesis (Gonnet, 2016). Los participante se proponen disfrutar del encuentro con miles de bombos que llegan desde todo el país. Marchan por las calles, pero también de detienen



alrededor de grupos de gente que baila chacareras. La participación es lo que el encuentro ofrece, cada uno participa como quiere, nadie es obligado a nada y todo lo que se hace persigue un doble objetivo: (1) encontrarse con el otro; y (2) sentirse parte de un colectivo. No median juicios de valor acerca del desempeño de nadie, y se acepta todo tipo de conductas variadas siempre que no impidan el logro de dichos objetivos (Figura 5).



Figura 5. Marcha de los Bombos, Santiago del Estero, Argentina

En la 11<sup>a</sup> Marcha de los Bombos en 2013, tuvo lugar un hecho socio-político notable: el gobierno de la provincia pidió la expropiación de El Patio del Indio Froilán con el fin de construir en su terreno (unido a otros terrenos lindantes) un paseo costero sobre el río Dulce. La medida fue fuertemente resistida por toda la comunidad y se realizaron en su contra numerosas protestas. Finalmente, el gobierno declinó su intención inicial, y aseguró la continuidad de El Patio. Durante la 11<sup>a</sup> marcha, se anunció el triunfo de esta lucha, en el curso de una exhibición de bombos del propio Indio Froilán, en el escenario principal de la celebración, en la cual se pudo ver sobre dicho escenario a muchos de los principales bombistos de la marcha (incluido Froilán González, figura 6). Así, se diferencian dos momentos en ese acontecimiento: por un lado la exhibición de los bombos propiamente dicha, donde los bombistos realizaron los toques típicos de las diversas especies folklóricas en las que se utiliza el bombo legüero. Típicamente, los toques alternan las manos y también los puntos donde los palillos impactan en el parche (puede ser en diferentes lugares del parche con el extremo de la baqueta) así como en el aro de madera que sostiene el parche (con el lateral del palillo). Las baquetas son sostenidas con ambas manos relativamente más próximas al extremo distal con relación al parche del instrumento (figura 6a).



Figura 3. (a) Panel izquierdo: Primera ejecución de Mariela; (b) Panel derecho: más tarde, Mariela a la izquierda.

El segundo momento tuvo lugar cuando la exhibición fue interrumpida por una de las organizadoras del evento para informar al público que el gobierno había decidido no expropiar el patio. Automáticamente, para expresar la conformidad con el hecho, los bombistas comenzaron a tañer sus instrumentos pero ya no de acuerdo con el tipo de toque propio de las ejecuciones de las danzas, sino con el tipo de toque diferente que caracteriza el uso de los bombos en un escenario mesogenético regulado por otras condiciones: la protesta social. Así, comenzaron a articular un ritmo con ambas manos en sincronía, sobre el centro del parche. El cambio de toque se ve claramente en lo que hace Froilán. Antes de lo podía ver realizando los toques de chacarera apoyando la mano izquierda en al cuerpo del bombo (figura 6a), pero luego, durante los toques de la protesta toca con los brazos libres, sin apoyar (figura 6b). De este modo el cambio de actitud abarca tanto en el ritmo y la sonoridad de los toques como la técnica utilizada.

Siguiendo las ideas de Judith Butler (2017) aquí es claramente el cuerpo que habla con una performatividad específica. El cuerpo es todo un gesto (en el sentido de que es significativo holístico) y ese gesto tiene un significado específico en el marco de la protesta. Es el modo de tocar lo que muestra el reclamo (o, como en este caso, el logro del reclamo).

*(...) Los cuerpos reunidos dan forma a un tiempo y espacio nuevos para la voluntad popular, que no es una voluntad idéntica ni unitaria, sino una voluntad caracterizada por la alianza de cuerpos distintos y adyacentes cuya acción e inacción exige un futuro distinto. Juntos ejercitan el poder performativo para reclamar lo público de una manera que todavía no está recogida en la ley y que no podrá nunca estar recogida del todo. Y aquí la performatividad no solo atañe al discurso, sino también a las reclamaciones expresadas a través de la acción corporal, de los gestos, los movimientos, la congregación, la persistencia y la exposición de los cuerpos a posibles actos violentos" (BUTLER, 2017; p. 79-80).*

Aquí se ve claramente la idea de que cómo el toque es asambleario en el hecho de que es necesario que no esté recogido por la norma (técnica) del todo. Justamente el tipo de toque muestra la lógica de la rebelión a la norma y por ello no puede ajustarse al canon técnico.

## Consideraciones finales

En nuestra sociedad, aprender a tocar un instrumento es la vía más conspicua para construir el conocimiento musical. La complejidad de las posibilidades performativas que los instrumentos tienen, convirtieron a la ejecución musical, a la luz de las concepciones iluministas de música y de músico, en una actividad de dedicación exclusiva, a través de la cual las personas no solamente destacan la habilidad que han logrado sino que es esa habilidad la que los diferencia a ellos como personas, muchas veces bajo la creencia de que han sido beneficiados con un don especial. La idea de tocar de cualquier modo que propusimos en el comienzo de este trabajo, pretende desandar muchas de las lógicas que nos condujeron a esto y que, si bien dieron lugar a maravillosos artistas que deleitan nuestros oídos cuando los escuchamos desde la platea o a través de nuestros auriculares, privó a millones de personas del placer enorme de participar en la música tocando un instrumento y sintiendo que tocar juntos es estar juntos, sentir juntos.

Llegar a vislumbrar la posibilidad de devolver a la gente esta actividad que en muchas culturas es claramente patrimonio de todos sus miembros, que los acerca a la comunidad, que los vincula con el cosmos y que los equilibra en su propio sentir, requiere, como intentamos señalar aquí, desprendernos de algunas concepciones teórica muy arraigadas.

La primera es la que nos lleva a suponer que el objetivo de tocar un instrumento es siempre presentar la performance a un público, actuar para otro. Esto es, lo que siguiendo a Turino (2008) denominamos música como presentación. La educación musical centrada en esta ontología deja afuera una cantidad enorme de motivaciones y deseos por los cuales la música es una actividad vital. No debemos aceptar sin cuestionamientos la idea de que música como presentación sea la única ontología que motiva la construcción de conocimiento. La música existe en tanto participamos en ella. Por lo tanto, la educación musical, debería asegurarle a todas las personas el derecho a esa participación.

La segunda es la que lleva a suponer que lo que guía la performance es siempre un ideal sonoro, un tipo de sonido que se quiere lograr. Hemos señalado que en muchos casos, lo que conduce la performance es un estado interno que se busca lograr y/o expresar, entre muchas otras cosas que no ne-

cesariamente están vinculadas con ese ideal sonoro. La educación musical exclusivamente centrada en ese ideal, deja a menudo de prestar atención a esos estados internos, muchas veces subordinándolos al resultado sonoro.

Finalmente, buscamos desprendernos de la idea de que existe un espacio-tiempo privilegiado y casi único para el desarrollo de la habilidad performativa: el modelo conservatorio. Para ello quisimos deliberadamente mostrar espacios-tiempos notablemente diferentes, a menudo ilimitados y difusos, pero que se cohesionan fuertemente por la concurrencia de factores afectivos, motivacionales, individuales y sociales. La protesta social es uno de ellos. En este espacio las personas conviven a partir de una intencionalidad que es originalmente performativa (BUTLER, 2017), que las obliga amablemente a maximizar sus recursos de musicalidad comunicativa (MALLOCH Y TREVARTHEN, 2009), y que les permite experimentar la música como un ser parte (TURINO, 2008) como condición de posibilidad para la construcción de conocimiento. En esos espacios-tiempos, la continuidad temporal (que evita los límites de la obra musical) y espacial (que evita los límites de escenario y audiencia), da lugar a una continuidad semiótica que permite intercambiar significados adecuándolos a las intenciones y las eventualidades que se suceden. Así, por ejemplo, la mecánica a través de la cual se toca el instrumento, puede adquirir un significado propio. Por lo tanto, no existe una única manera de tocar; ni siquiera existe una mejor manera de hacerlo. Porque el modo en el que se toca no está solamente orientado a optimizar ese proceso mecánico, sino que conlleva un sentido socialmente construido.

Al desprendernos de la hegemonía del modelo de aprendizaje musical que lo confina al interior de la clase especializada, podemos identificar además otras condiciones de posibilidad para la construcción del conocimiento musical. Además de las variables que la psicología de la performance tiene en cuenta para describir las condiciones que sostienen del desarrollo del conocimiento instrumental (potencial musical, práctica deliberada, entorno, motivación intrínseca y extrínseca, etc.), existen variables que vinculan la motivación y el entorno a necesidades especiales que surgen de la vida comunitaria y sus avatares socio-políticos, por los cuales las personas se ven altamente motivadas para actuar en público a través de la visibilización de su presencia por medio de la elaboración del sonido y el movimiento. Esto constituye una instancia particular de motivación intrínseca que la psicología del aprendizaje musical desconoce.

Lo que la psicología y la educación no han podido reconocer termina siendo a menudo entendido como una imposibilidad. Así, cuando las condiciones de posibilidad del aprendizaje musical que se identifican por fuera del modelo conservatorio no tienen lugar en su interior, tendemos a pensar que es el sujeto mismo el imposibilitado para aprender. En ese sentido, la educación musical tiene mucho que investigar. Para eso es necesario que atienda no solamente a las cuestiones que desde siempre formaron parte de su agenda (por



ejemplo la práctica, el repertorio, la motivación, entre otras), sino también que pueda abrirse a otras lógicas de construcción de conocimiento. En ese sentido, la psicología cultural ofrece un marco teórico promisorio. Sin embargo, como los propios psicólogos culturales reconocen, sus abordajes metodológicos aun requieren mucho desarrollo (VALSINER, 2017). La música, vista como elemento vital en la cultura, puede ser un terreno fértil para tales desarrollos. La educación musical puede hacer una contribución muy importante al proponer modos no aprendidos de construcción de conocimiento y reflexionar sobre ellos.

A su vez, esta reflexión, culturalmente situada, elaborada desde escenarios mesogenéticos no convencionales puede beneficiar a una educación musical demasiado encerrada en sus propios espacios tradicionales abriéndola a otras lógicas y ampliando su potencial epistemológico.

Tocar de cualquier modo será entonces tocar de todos los modos posibles.

## Referencias

- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), **The science and psychology of music performance** (pp. 151–165). New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). **The Ecology of Human Development. Experiments by nature and desing**. Harvard University Press<sup>1</sup>. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (2017). **Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea**. Buenos Aires: Paidós.
- Cross, I. (2010). La Música en la Cultura y la Evolución. **Epistemus - Revista de Estudios En Música, Cognición Y Cultura**, 1(1), 9–19. Retrieved from <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2700/2512>
- Cross, I. (2012). Music as a social and cognitive process. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins, & I. Cross (Eds.), **Language and music as cognitive systems** (pp. 315–328). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (1985). **What is art for?** Seattle and London: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (1992). **Homo aestheticus. Where art comes from and why**. Seattle and London: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2014). Homo Musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales? In S. Español (Ed.), **Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana** (pp. 195–2015). Buenos Aires: Paidós.



- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), **Does practice make perfect? Current theory and research on instrumentla music practice** (pp. 9–51). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), **The science and psychology of music performance** (pp. 17–30). New York: Oxford University Press.
- Gingras, P. (2012). **Music at Home: A portrait of family music-making**. Unpublished PhD Dissertation. University of Rochester.
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural . Origen, desarrollo y perspectivas. **Fundamentos en Humanidades**, IX(18), 7–23.
- Gonnet, D. H. (2016). **Aprendiendo música en el encuentro: la construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada**. Unpublished Master thesis. Latin American Faculty of Social Sciences. FLACSO–Argentina.
- Green, L. (2002). **How popular musicians learn: A way ahead for music education**. Ashgate Publishing, Ltd.
- Green, L. (2009). **Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy**. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hunter, M. (2005). “To Play as if from the Soul of the Composer”: The Idea of the Performer in Early Romantic Aesthetics. **Journal of the American Musicological Society**, 58(2), 357–398. <http://doi.org/10.1525/jams.2005.58.2.357>
- Janz, J. (2004). Psychology and society: An overview. In J. Janz & P. van Drunen (Eds.), **A social history of psychology** (pp. 12–44). Oxford: Blackwell Science.
- Jørgensen, H., & Hallam, S. (2009). Practising. In S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), **The Oxford Handbook of Music Psychology** (pp. 265–273). Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, H., & Lehmann, A. C. (Eds) (1997). **Does practice make perfect? Current theory and research on instrumentla music practice**. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kemp, A. E., & Mills, J. (2002). Musical Potential. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), **The science and psychology of music performance** (pp. 3–16). New York: Oxford University Press.
- Laddaga, R. (2006). **Estética de la emergencia**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- McPherson, G. E., & Hallam, S. (2009). Musical potential. In S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), **The Oxford Handbook of Music Psychology** (pp. 255–264). Oxford: Oxford University Press.

- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship**. Oxford University Press, USA.
- Marcha de los Bombos**. Historia. (n.d.). Retrieved September 30, 2018, from <http://www.marchadelosbombos.com.ar/historia.htm>
- Mignolo, W. (2011). Aiesthesis decolonial. CALLE14: **Revista de Investigación en el Campo del Arte**, 4(4), 10–25.
- Moyer, J. R. (2010). Dad has a horn in the attic: **Relationships between instrument source, parental involvement, socioeconomic status and attrition among beginning ban students**. Unpublished PhD Dissertation. Boston University.
- Parncutt, R., & McPherson, G. E. (Eds.). (2002). **The science and psychology of music performance**. New York: Oxford University Press.
- Real Academia Española (2016). **Diccionario de la Lengua Española**. I(23<sup>a</sup> ed.). Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>. Consultado el 30 de septiembre de 2018.
- Rink, J. (Ed.). (2002). **Musical performance. A guide to understanding**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, F. Ortega, G. Celedón, & E. Oyarzún (Eds.), **La Instancia de la Música** (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.
- Sloboda, J. A. (1985). **The musical mind. The cognitive psychology of music**. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), **Toward a general theory of expertise: Prospects and limits** (pp. 153–171). New York: Cambridge University Press.
- Small, C. (1999). **El musicar: un ritual en el espacio social**. Revista Transcultural de música, 4, 1-16.
- Turino, T. (2008). **Music as Social Life. The politics of participation**. Chicago: University of Chicago Press.
- Valsiner, J. (2006). **Culture in Minds and Societies. Foundation of Cultural Psychology**. Worcester - New Delhi.
- Valsiner, J. (2017). **General Epistemology of Open Systems. From Methodology to Methods in Human Psychology**. Cham: Springer International Publishing AG. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-61064-1>
- Williamon, A. (Ed.). (2005). **Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance**. Oxford: Oxford University Press.